

**ORTOGRAFIA OPACA E TRANSPARENTE
NA ESCRITA DE ESCOLARES**

Andreia Cardozo Quadrio (UFRJ)

andreiaquadrio@gmail.com

Maria Cecília de Magalhães Mollica (UFRJ)

ceciliamollica@terra.com.br

Luciana de Melo (UFRJ)

RESUMO

Este trabalho se volta para a escrita de alunos em processo de letramento, com base em aporte teórico de Magda Soares, em *Alfabetização: A Questão dos Métodos*. Magda Soares (2016, p. 89), distingue ortografias opacas e ortografias transparentes, estando o finlandês no rol das línguas de maior transparência ortográfica. A pesquisa em desenvolvimento atesta que as hipossegmentações estudadas por nós em *A Hipossegmentação no Segundo Segmento do Ensino Fundamental – Alunos Típicos e Atípicos*, confirmam que há níveis de profundidade ortográfica em fenômenos epilinguísticos, no início da alfabetização que se tornam mais explícitos e conscientes, em fases sucessivas. Isto opera em sujeitos típicos e atípicos de forma distinta. Desde a fase letradora, passando pelas três fases da alfabetização morfológica, com formações de representação mais complexa, com elementos silábico e morfológicos, as construções hipossegmentadas acompanham a trajetória esperada, com diferença temporal para sujeitos portadores de transtornos de dislexia, TDHA e déficit de atenção. Os dados, que revelaram 68% de ocorrências de construções hipossegmentadas realizadas por sujeitos típicos contra 100% de casos para alunos atípicos, apresentam níveis diferenciados de profundidade e transparência, mantendo correlação direta com os iniciantes no ensino fundamental com distintos quadros de atipicidade. De base qualitativa, alguns dados da amostra de Andreia Cardozo Quadrio (2016) atestam a diáde transparência/opacidade, em correlação com o perfil sociolinguístico do sujeito. O tratamento quantitativo dos dados exibe gráficos comprobatórios da hipótese central que defendemos: com efeito, o padrão CV é mais frequente em construções ortográficas com mais transparência e os demais padrões opacos incidem sobre os atípicos. As razões alegadas em referência à deriva da língua nem sempre se confirmam, o que torna a investigação ainda mais instigante, no aguardo de maior profundidade.

Palavras-chave: Ortografia. Escrita de escolares. Transparência ortográfica.

1. Hipótese da opacidade e transparência em sujeitos típicos e atípicos

Muitos autores vêm recentemente se debruçando sobre o tema da ortografia, conforme se constata nos trabalhos da coletânea de Maurício Silva (2016). Contudo as pesquisas não contemplam a apropriação ortográfica de todos os sujeitos, portadores ou não de dificuldades com a linguagem. Denominamos atípicos os indivíduos que, em graus diferencia-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

dos, possuem transtornos de qualquer natureza, em contraposição aos considerados típicos, desprovidos de comprometimentos neuropsicosociais. Neste texto, estabelecemos uma comparação entre aprendizes de escrita considerados típicos e os noviços atípicos à luz da hipótese de graus de transparência e opacidade ortográficas.

Os objetivos da pesquisa vão ao encontro do que aponta a literatura sobre o assunto quanto à distinção de ortografia opaca e transparente (cf. SOARES, 2016, p. 89-81). Assim, a investigação empreendida buscou estimar a procedência da referida relação com duas amostras: uma composta por alunos que não apresentam comprometimentos, outra constituída de aprendizes que, a partir de laudos comprovados por especialistas, são portadores de Dislexia.

Com efeito, é possível estabelecer estreita relação entre a hipossegmentação e a questão da opacidade e transparência ortográfica. Seymour (1997 *apud* VALE, 1999, p. 24) desenvolveu uma escala de classificação para sistemas ortográficos das línguas europeias, sendo 1 mais transparente e 7 menos transparente: 1 – finlandês, italiano, espanhol; 2 – grego, alemão; 3 – português, holandês; 4 – islandês, norueguês; 5 – sueco; 6 – francês, dinamarquês; 7 – inglês.

Magda Soares (2016) mostra em que ponto estaria o nosso idioma. O português europeu (PE) enquadra-se em uma escala média de opacidade diferente do português brasileiro. Nossa ortografia apresenta fonemas ligados diametralmente a grafemas correspondentes, como é o caso de /p/ <p>, /b/ , /f/ <f>, /v/ <v>, ao mesmo tempo em que também apresenta grafemas que representam mais de um fonema, como é o caso de *r* em *rápido* e *caro*, ou fonemas, como [j] em *xícara* e *chuva*, representado por mais de um grafema, sem falar dos dígrafos consonantais e vocálicos, o dífono, a letra *h*, que não corresponde a nenhum som, como em *humano*.

Ainda que o português do Brasil tenha uma ortografia transparente em comparação ao português europeu, a pesquisa de Andreia Cardozo Quadrio (2016) demonstra que os disléxicos apresentam mais dificuldades, em todas as fases da alfabetização, especialmente na de som-letra, em segmentar adequadamente as palavras na escrita. Neste estudo, verificamos como a opacidade e a transparência se aplica, na ontogênese da escrita, se compararmos casos de hipossegmentação entre noviços sem comprometimento algum, no que diz respeito ao desenvolvimento da lin-

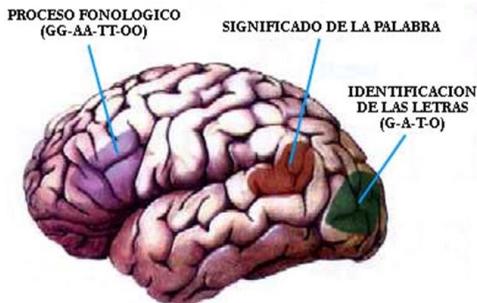
guagem e da aprendizagem da lectoescrita, com os dois sujeitos que possuem diagnósticos de dificuldades com a linguagem.

Analisamos provas e exercícios de alunos de uma escola municipal de Petrópolis, em nível do fundamental II. Os corpora foram constituídos de modo aleatório e apenas alguns dados levantados por Andreia Cardozo Quadrio (2016), em caráter exploratório, foram examinados. Assim, a análise levou em conta a díade transparência versus opacidade, comparando a escrita de sujeitos típicos e atípicos. Os casos de hipossegmentação foram agrupados também por grau de complexidade levando-se em conta a variável tonicidade.

A dificuldade na segmentação de palavras da fala em vocábulos na escrita, separados em espaço em branco, é natural no início da aquisição da escrita. Em geral, os problemas se justificam pelo fato de os falantes não apresentarem adequada percepção dos segmentos transmitidos oralmente, não raro interpretados como vocábulos fonológicos que não mantêm correspondência perfeita com as palavras na escrita. Esse é um motivo, dentre muitos, que explica a dificuldade do aprendente de não reconhecer adequadamente os espaços em branco que delimitam os vocábulos e, assim, operar hipossegmentação e hipersegmentação nos textos.

2. *Sobre a dislexia*

De acordo com Simone Aparecida Capellini (2004), a dislexia constitui um distúrbio específico de leitura, ocasionado pela interrupção ou má formação nas conexões cerebrais que ligam zonas anteriores (lobo frontal) com zonas mais posteriores (lobo parietal e occipital) do córtex cerebral, gerando déficits fonológicos na leitura. Veja-se a figura abaixo.



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Segundo a *World Federation of Neurology* (cf. CRITCHLEY 1985), a dislexia consiste em transtorno de aprendizagem da leitura. Pode acometer o indivíduo de inteligência normal, sem problemas sensoriais ou neurológicos, que tenha recebido instrução escolar adequada e oportunidades socioculturais suficientes. A dislexia depende da existência de perturbação de aptidões cognitivas fundamentais, frequentemente, de origem constitucional. Nas palavras de Vanessa Panda Deuschle e Cláudio Cechella (2009),

Na dislexia o indivíduo apresenta inteligência normal, distúrbio fonológico, falhas nas habilidades sintáticas, semânticas e pragmáticas, dificuldade em linguagem na modalidade escrita no período escolar, habilidade narrativa comprometida para recontagem de histórias, déficits na função expressiva e alteração no processamento de informações auditivas e visuais.

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia, o transtorno atinge de 0,5% a 17% da população mundial. Conforme já informado, não afeta o grau de inteligência e persiste na vida adulta do sujeito. Crianças com a idade de 12 a 18 meses devem ser acompanhadas por profissionais quando há suspeitas de atraso nas habilidades de comunicação. Os pais devem também procurar ajuda se seu filho, de qualquer idade, não responde a sons. Uma avaliação precoce é importante para evitar futuros problemas de linguagem.



A dislexia começa a apresentar sinais principalmente na fase de alfabetização e mantém variações. Dentre os graus de dificuldade, estão os problemas de leitura, de escrita e de soletração, o entendimento do texto escrito, a identificação de fonemas associados às letras e o reconhecimento de rimas e aliterações. O quadro acima sintetiza alguns dos sintomas da dislexia.

Se a síndrome incide na leitura, na relação fonema/letra, muito provavelmente estamos no caminho certo. Ao verificar os casos de hipossegmentação em sujeitos portadores de dislexia, presume-se que aí se encontra uma questão de linguagem que se diferencia dos sujeitos não disléxicos. A hipótese é a de que a hipossegmentação, além de fenômeno mais recorrente, comparando-se com os sujeitos não disléxicos, configura construções com características distintas nos atípicos, como se comprova mais adiante. Sua diminuição ao longo do letramento é mais lenta no caso do disléxico e exige trabalho pedagógico especializado.

3. Comparação entre hipossegmentação em sujeitos típicos e com portadores de dislexia

De fato, o exame dos dados atestou diferença construcional entre a hipossegmentação produzida pelos noviços sem comprometimento e as estruturadas hipossegmentadas dos aprendizes de escrita com dislexia. O quadro I apresenta ocorrências de hipossegmentação encontradas na escrita de disléxicos e de sujeitos típicos.

Típicos	Disléxicos
oque (o que)	Baracado (barraca do)
enque (em que)	matala (matá-la)
dagua (d'água)	osanimais (os animais)
derepente (de repente)	adiferenca (a diferença)
visitalos (visitá-los)	quenem (que nem)
comelos (comê-los)	o jantar (o jantar)
alcontrario (ao contrário)	sotinha (só tinha)
porisso	jascei (já sei)
tenque	foiver (foi ver)
tabom (tá bom)	porcausa (por causa)

Quadro I – Relação de ocorrências de hipossegmentação por típicos e por disléxicos

No quadro I, observa-se que os casos mais complexos morfologicamente, (1), (2) e (3), acham-se elencados na coluna dos disléxicos, assumindo-se que são construções ortográficas de natureza mais opaca. A tonicidade se revela como fator determinante para dificultar a segmenta-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

ção dos vocábulos no caso dos disléxicos: quanto maior o número de sílabas tônicas percebidas do processamento linguístico oral, maior a chance de emergência da hipossegmentação na escrita, dado que a opacidade se acentua. Vejam-se os exemplos.

- (1) Por que *sotinha* ele.
- (2) – *Jascei* vai ser festa dos animais.
- (3) comprava morango, tomate, biscoito amantegada na *baracado* seu João.

Note-se que, em (1) e (2), o sujeito atípico realiza hipossegmentação com segmentos tônicos. Ao hipossegmentar os vocábulos *já* e *sei*, o noviço atípico produz o dígrafo *sc*, o que também representa índice ascendente de opacidade ortográfica. Em *baracado*, o mesmo sujeito com desenvolvimento atípico parece não diferenciar o som do dígrafo *rr* /h/ de /r/.

Tais evidências são bons indicadores para levantar a suposição de que os contextos complexos são mais difíceis, tornando-se um vetor de complicação especialmente no caso de aprendentes com atipicidades. O gráfico I reflete percentual comparativo de ocorrências mais e menos opacas entre sujeitos típicos e atípicos, no caso, alunos disléxicos, segundo os critérios apontados.

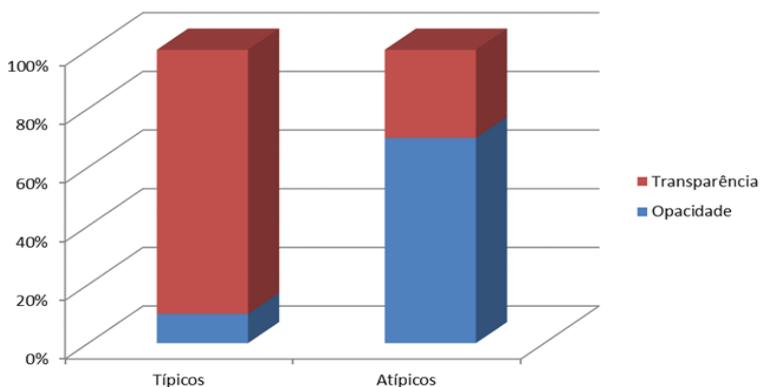


Gráfico I – Percentual de casos mais e menos opacos em sujeitos típicos e disléxicos.

Constata-se, no gráfico I, que é considerável o número de ocorrências de hipossegmentação mais transparentes entre os sujeitos típicos

em contraposição aos casos mais opacos realizados por atípicos portadores de dislexia.

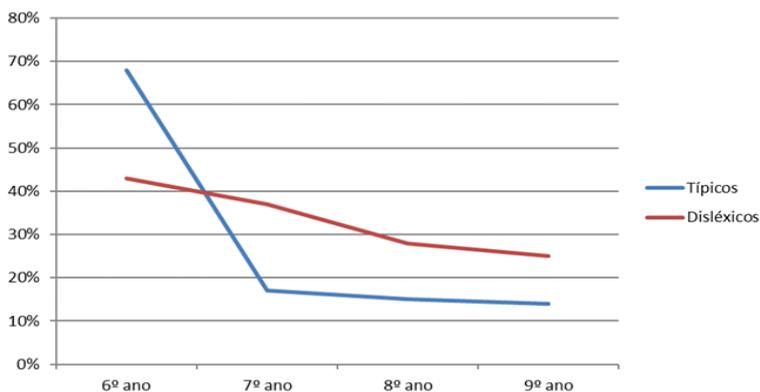


Gráfico II – Percentual de ocorrências de hipossegmentação menos opacas por escolaridade entre sujeitos típicos e disléxicos.

O estudo de Andreia Cardozo Quadrio (*op. cit.*) revela também que os casos de hipossegmentação tendem a diminuir à medida que avança o nível de escolaridade entre os sujeitos sem comprometimento (típicos). O gráfico II reflete diminuição acentuada, por escolaridade, de ocorrências de hipossegmentação entre sujeitos típicos, se comparada à linha que reflete pouca evolução nos atípicos com dislexia.

Vale destacar que o gráfico considera somente os dados de grau baixo de opacidade que, por tempo aparente, refletem a trajetória dos alunos ao longo da escolarização. Isso significa que são ocorrências de classes diferentes por nível escolar numa mesma sincronia.

Certifica-se, no gráfico II, que as ocorrências de hipossegmentação menos opacas tendem a diminuir consideravelmente entre os típicos. O mesmo já não ocorre entre os sujeitos disléxicos, cuja queda de ocorrências se dá em menor proporção.

O gráfico III expõe os percentuais de casos de hipossegmentação mais opacas também em tempo aparente.

Segundo o gráfico III, as ocorrências mais opacas ocorrem em menor percentagem que as menos opacas, comparando-se os gráficos II e III, entre os sujeitos típicos. Já entre os disléxicos, os casos que indicam maior opacidade apresentam maiores percentuais de ocorrência comparativamente ao outro grupo.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

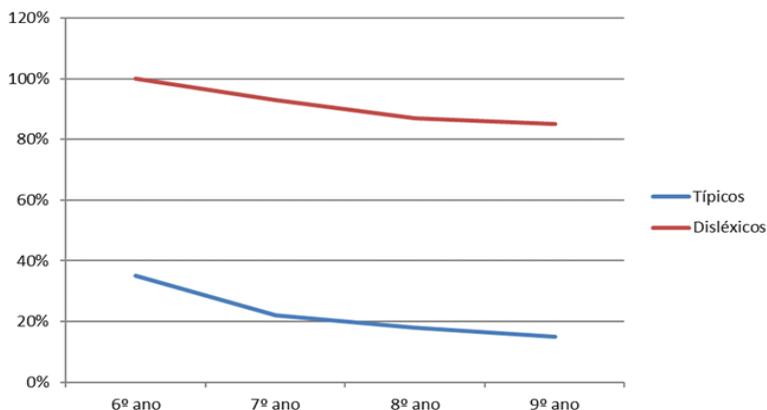


Gráfico III – Percentual de ocorrências de hipossegmentação mais opacas, por escolaridade em sujeitos típicos e disléxicos.

Mediante os resultados dos gráficos, é plausível confirmar reflexões de outros estudos. De acordo com Elisane Nunes da Silva (2015, p. 1), respaldada em vários estudos sobre o assunto, “a massificação do diagnóstico de dislexia tem sido um entrave ao sucesso escolar de determinados alunos e um impeditivo de práticas pedagógicas específicas”. Assim, a formação adequada do professor no nível fundamental e médio de ensino é de primordial importância, no entanto os docentes e as escolas não estão preparados para lidar com esse e outros transtornos, mesmo no mundo do paradigma inclusivo.

Em pesquisa de dissertação no âmbito do PROFLETRAS do polo UFRJ, a autora destaca a efetividade do desenvolvimento da consciência fonológica junto aos sujeitos portadores de dislexia. Na seção subsequente, lançamos algumas propostas de trabalho direcionado, de caráter interacionista, com o objetivo de orientar os atores escolares e especialistas da área médica a lidar melhor com o processo em tela neste estudo.

4. Propostas de intervenção

A proposta de intervenção baseia-se, principalmente, na teoria da consciência fonológica. Respalgadas por autores de renome como Maria Cecília Mollica (2004), Mariângela Stampa (2011) e Magda Soares (2003), as sugestões incluem o ditado como técnica que auxilia o aprendiz a fazer associações entre os sons e os registros gráficos. Contudo, é

importante salientar que, para a eficácia do método, é preciso que se aplique em situações concretas de uso. Baseando-nos nessa assertiva, elaboramos a atividade de ditado voltada para os casos de hipossegmentação, realizados na escrita dos aprendizes investigados neste estudo, além dos analisados em Andreia Cardozo Quadrio (2016).

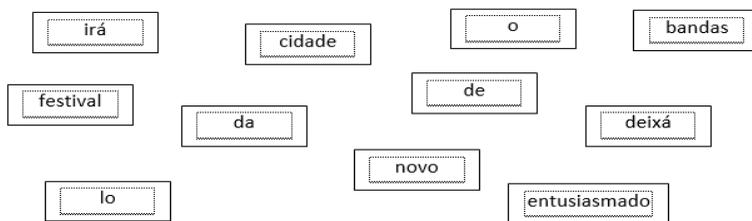
Ditado:

1. A (pausa) diferença (pausa) entre (pausa) os (pausa) homens (pausa) e (pausa) os (pausa) animais (pausa) é (pausa) a (pausa) moralidade.
2. A (pausa) barraca (pausa) do (pausa) seu (pausa) Manoel (pausa) só (pausa) tinha (pausa) ovos (pausa) para (pausa) vender.
3. A (pausa) chuva (pausa) chegou (pausa) de (pausa) repente.
4. O (pausa) vizinho (pausa) foi (pausa) ver (pausa) o (pausa) que (pausa) estava (pausa) acontecendo (pausa) na (pausa) rua.
5. O (pausa) medo (pausa) de (pausa) todos (pausa) era (pausa) por (pausa) causa (pausa) dos (pausa) assaltos.

Mariângela Stampa (2011) propõe que, nas marcas de pausa, o professor as realize de maneira relativamente prolongada entre um vocábulo e outro ou, ainda, que bata palmas entre as palavras, fazendo as devidas marcações de modo a evitar a ocorrência de hipossegmentações.

Andreia Cardozo Quadrio (*op. cit.*) salienta a necessidade de que o professor tenha a sensibilidade de repetir o processo até o momento em que perceber adequado efetuar o ditado sem a marcação das pausas. Inclusive, propõe que, ao final da atividade, os ditados possam ser recolhidos e redistribuídos entre os colegas de classe com o objetivo de um colega corrigir o do outro. Aconselha que cada aluno receba de volta o seu exercício para reescrita a fim de solucionar as questões ortográficas necessárias.

2. Observe os blocos abaixo:



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Preencha os espaços abaixo com essas palavras, formando uma frase dotada de sentido. Marque com um X os espaços entre uma palavra e outra.

<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				

A atividade 2 (QUADRIO, 2016) é eficiente no que concerne às ocorrências de estruturas hipossegmentadas, por parte sobretudo de alunos disléxicos.

Mariângela Stampa (2011) ressalta a importância do trabalho auditivo e propõe que o professor não deixe de estimular a audição do aluno através de atividades que envolvam a música por exemplo. É o que Andreia Cardozo Quadrio (2016) propõe no exercício 3:

3. Ouça a música e complete as lacunas com as palavras que estão faltando:

POR ISSO VOLTO PRA VOCÊ

1969 (RENATO JR.)

Só hoje foi *que eu* pude perceber
O quanto estou apaixonado
Por você

Foi tudo *de repente*
Que eu mesmo fiquei tão admirado
Em saber

Que eu te amo
Que eu te adoro
Se você não *me* aceitar
Meu bem eu choro

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

É por isso que hoje eu volto pra você
Com muito amor no coração
Pra lhe dar

Embora tantas vezes
Eu já tenha feito até
Você sofrer e chorar

Mas eu te amo
Mas eu te adoro
Se você não me aceitar
Meu bem eu choro

Só hoje foi que eu pude perceber
O quanto estou apaixonado
Por você

Foi tudo de repente
Que eu mesmo fiquei tão admirado
Em saber

Que eu te amo
Que eu te adoro
Se você não me aceitar
Meu bem eu choro

Mas eu te amo
Mas eu te adoro
Se você não me aceitar
Meu bem eu choro

É por isso que hoje eu volto pra você
Com muito amor no coração
Pra lhe dar

Embora tantas vezes eu já tenha
Feito até você sofrer
E chorar

Mas eu te amo
Mas eu te adoro
Se você não me aceitar
Meu bem eu choro

As propostas em 4 e 5 têm também como objetivo a reflexão a respeito dos limites de espaço.

4. As sentenças de A a G não apresentam o espaço em branco. Marque com uma barra inclinada (/) a divisão entre as palavras.
 - a) Aproveitaoquedizovelhoevalerádedoisoconselho.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

- b) O homem é senhoro do que pensa e escravo do que fala.
- c) Quem tem telhado de vidro não atira pedra no vizinho.
- d) Quem tem telhado de vidro tem que ter cuidado.
- e) Daí a César que é de César e de Deus que é de Deus.
- f) A causa é justa e não por isso a luta vale a pena.
- g) Quando se acha que tudo está normal de repente a vida muda.

5. Agora, reescreva as frases do exercício 4, respeitando os espaços entre as palavras.

A autora propõe ainda atividades de concentração, cruzadinhas, jogos da força com frases, criptogramas, jogo dos sete erros, entre outros. São exercícios que permitem ao aluno o aprendizado, inclusive de forma lúdica, através de participação mais ativa por parte do alunado, que passa a construir o seu conhecimento, assumindo, dessa forma, um papel ativo no processo de aprendizagem.

Em “Da Fala ao Teclado” (MOLLICA, 2004), encontram-se atividades lúdicas direcionadas à escrita ortográfica de alunos da educação básica. São atividades que permitem ao aprendiz desenvolver a percepção referente à relação mais e menos transparente entre os níveis fonético e fonológico e os respectivos registros ortográficos. O CD interativo auxilia a refletir sobre que decisões na escrita, concorrendo para formar agentes no processo de construção do conhecimento a partir de uma “brincadeira”. Andreia Cardozo Quadrio, Heloísa da Costa Miranda e Josianne Machado (2015, p. 131-153), em testagem com a ferramenta, apontam a importância do engajamento e da interação entre os alunos na produção do conhecimento que passa a fazer sentido para ele.

5. Algumas considerações

Lidar com a dislexia, com a hiperatividade, com o autismo, para citar algumas síndromes, exige respeito à singularidade dos sujeitos. Reconhecer limitações requer acompanhar o tempo de cada um e acreditar que é possível letrar, ainda que em ritmo diferenciado dos demais alunos.

De modo geral, a pessoa que mais permanece com a criança é o professor, que acaba por se tornar um agente importante para encaminhar

o discente com problemas para especialistas na área da neurologia e da fonoaudiologia com o objetivo de se chegar ao correto diagnóstico. Uma equipe preparada deve fazer o encaminhamento e o tratamento de alunos com desvios no desenvolvimento motor, social, cognitivo e de linguagem. Não cabe ao docente diagnosticar o transtorno, mas estar em alerta para conseguir reconhecer que algo de errado pode estar acontecendo.

O diagnóstico da dislexia não implica situação irreversível no percurso da aprendizagem, nem considera ser o disléxico menos inteligente em comparação aos sujeitos de desenvolvimento típico. É preciso que, em fase escolar, seja desenvolvido trabalho conjunto entre professor, equipe pedagógica, neurologista, fonoaudiólogo e família. É necessário saber em qual estágio de letramento o estudante disléxico se situa, a fim de montar estratégias que lhe permitam alcançar êxito na vida escolar no melhor percurso possível.

Faz-se, ainda, importante proceder a um teste de aptidão textual, de inteligência e avaliação de leitura, com o objetivo de estimar a compreensão gramatical, com base em anamnese detalhada que investigue toda a saúde orgânica do aluno. Para se evitar prejuízo acadêmico e frustrações, é necessário aceitar a dislexia como uma dificuldade de linguagem, passível de tratamento por profissionais especializados.

As escolas podem acolher os alunos com dislexia, sem modificar seus projetos pedagógicos curriculares. Procedimentos didáticos adequados possibilitam ao aluno vir a desenvolver todas as suas aptidões, que são múltiplas. Vale lembrar que os disléxicos estão em boa companhia junto a Leonardo da Vinci, Einstein, Hans Christian Andersen, Agatha Christie, entre muitos outros. O bom desempenho na leitura provém do equilíbrio entre o desenvolvimento das operações da leitura, decodificação e compreensão, interagindo com os estágios de desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

É necessário, igualmente, não esquecer a importância dos vínculos afetivos estabelecidos com a aprendizagem. Bons ou maus vínculos são preditivos de sucesso ou fracasso. O sucesso da operação inicial de leitura, do estágio de decodificação, vai depender da habilidade linguística para transformar um sinal escrito, a letra, num sinal sonoro, o som, e vice-versa. Associar letras e sons correspondentes, organizar, sequenciar e encadear a corrente sonora é o caminho percorrido para se apreender a palavra escrita.

Os processos auditivos interferem diretamente na percepção de

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

aspectos acústicos, temporais e nas sequências dos sons para a formação de representação fonológica estável e domínio da escrita. Aqui reside a dificuldade do disléxico e, por isso, a importância de se desenvolver trabalho comprometido com a consciência fonológica, voltado para a habilidade de reflexão sobre as unidades fonológicas e outras de níveis mais alto da gramática, que mantêm relações com a escrita.

Vale salientar, por fim, que o tema focalizado neste texto encontra-se no aguardo de aprofundamento em diversos tipos de sujeitos. Faltam também estudos longitudinais, através dos quais os casos de hipossegmentação venham a ser acompanhados para confirmar os achados aqui expostos em tempo aparente. Pedagogicamente, além da constatação da efetividade das variáveis descritas e testadas, propomos que a escola faça uma intervenção dirigida, levando em conta os fatores aqui constatados e outros que ainda estão por ser comprovados como relevantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPELLINI, Simone Aparecida. Distúrbios de aprendizagem versus dislexia. In: FERREIRA, Léslie Piccolotto; BELFI-LOPES, Débora M.; LIMONGI, Suelly Cecília Oliven. (Orgs). *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004.

DEUSCHLE, Vanessa Panda; CECHELLA, Cláudio. O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. *Revista CEFAC*, São Paulo, vol. 11, supl. 2, p. 194-200, 2009.

MOLLICA, Maria Cecília. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SILVA, Elisane Nunes da. *O diagnóstico de dislexia e a postura do professor do ensino fundamental II*. 2015. Dissertação (de Mestrado PRO-FLETRAS) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, Maurício (Org.). *Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações*. São Paulo: Contexto. 2016.

QUADRIO, Andreia Cardozo. *A hipossegmentação no segundo segmento do ensino fundamental – alunos típicos e atípicos*. 2016. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____; MIRANDA, Heloísa da Costa; MACHADO, Josianne. Uma experiência de aplicação do CD I “Da Fala ao Teclado” em escolas públicas

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

do Rio de Janeiro. In: Mollica, Maria Cecília; BATISTA, Hadinei; GUIMARÃES, Ludmila (Orgs.). *Cybercorpora e inovação com práticas de ensinagem*. Curitiba: CRV, 2015.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: *Anais da 26. Reunião Anual da ANPEd*, em outubro de 2003.

STAKE, Robert E. *The art of case research*. Newbury Park: Sage Publications, 1995.

STAMPA, Mariângela. *Aquisição da leitura e da escrita: uma abordagem a partir da consciência fonológica*. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

VALE, Ana Paula Simões do. *Aquisição da leitura e da escrita no Português: correlatos metafonológicos e estratégias*. 1999. Tese (de Doutorado). – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.